

ENSEÑAR A PRODUCIR GÉNEROS ESCRITOS A PARTIR DE SITUACIONES COMUNICATIVAS

Una investigación con alumnos de cinco años

PAULINA RIBERA ARAGÜETE
Universitat de València

La introducción del texto como objeto de conocimiento se ha extendido, especialmente a partir de la reforma de la LOGSE, en las aulas de los distintos niveles educativos. También, en Educación Infantil. El planteamiento apareció con fuerza coincidiendo, por una parte, con las aportaciones procedentes de la lingüística, de la pedagogía y de la didáctica de la lengua y, por otra, con la necesidad de dar respuesta a la problemática existente en nuestro sistema educativo en relación con la falta de habilidad para comprender y escribir textos que buena parte del alumnado presenta durante el periodo escolar e, igualmente, al acabar la enseñanza obligatoria.

Se han dado a conocer, así, un conjunto de ideas base que indican la conveniencia de enseñar la escritura a partir de la comunicación y del texto como unidad lingüística, de proyectos en los que escribir tenga sentido y de la concepción constructivista del proceso de enseñanza/aprendizaje. Dichas ideas base han llegado igualmente al nivel de Educación Infantil y ha ido quedando claro que, con las adecuaciones necesarias, los alumnos de este nivel pueden y deben estar en contacto en el aula con los distintos géneros textuales que les son próximos por su edad.

En este marco nos hemos planteado algunas preguntas relacionadas con la producción de textos en el aula del último curso de Educación Infantil. En concreto, en relación con las situaciones a partir de las cuales los profesores proponen actividades de escritura de textos, nos planteamos: ¿qué piensan los profesores con respecto al tema? ¿qué hacen habitualmente en el aula? ¿qué cambios pueden producirse cuando se propone a los maestros tareas en las que escribir responde a una necesidad comunicativa? Estas son algunas de las preguntas que nos hemos hecho en una investigación de carácter amplio que aquí expondremos sólo parcialmente.

LAS BASES TEÓRICAS

Un punto de partida clave en nuestra investigación es el reconocimiento de que los niños están familiarizados con el texto escrito antes de que se les enseñe a leer y escribir en la escuela. Goodman (1992) pone de manifiesto cómo los niños de las sociedades alfabetizadas están interactuando continuamente con el significado de los textos escritos que cada día encuentran (etiquetas de productos de venta, carteles, rótulos, cartas, cuentos, etc.). En este

ambiente rico en materiales impresos, los niños comienzan a comprender las *funciones* particulares que la lectura y la escritura tienen en su grupo social y, al mismo tiempo, toman conciencia de que el lenguaje escrito presenta *formas* diferentes cuando sirve para funciones distintas. Les ayuda en este sentido la observación de la funcionalidad de los géneros escritos cuando son leídos o escritos por las personas de su alrededor.

De este reconocimiento deriva la idea de la conveniencia de una enseñanza precoz de los géneros textuales escritos: la escuela, en lugar de cortar la relación que de manera espontánea el niño establece con el mundo del texto escrito, lo que ha de hacer es desarrollarla. Se trata, en definitiva, de conocimientos previos de los alumnos que conviene aprovechar y que permitirán que los nuevos aprendizajes sean significativos. Convendrá disponer en las aulas de Educación Infantil, en consecuencia, de géneros escritos diversos con el soporte gráfico habitual para que los alumnos, junto al maestro, interactúen con ellos.

Una concepción muy extendida entre el profesorado hasta hace poco tiempo (y todavía ahora) es que, para iniciar la enseñanza de la escritura de textos, los niños tienen que aprender antes el sistema de escritura. En este sentido resulta útil la distinción que Tolchinsky (1993) hace entre escritura (como sistema de notación convencional, alfabético en nuestro caso) y lenguaje escrito (como conjunto de los distintos modos discursivos escritos, es decir, de los géneros textuales que utilizamos para comunicarnos por escrito). Dicha distinción (que, de modo similar, proponen igualmente otros autores) nos es útil para considerar el lenguaje escrito, por una parte, y el sistema de notación alfabética, por otra, como dos contenidos de enseñanza distintos que tienen desarrollos propios y diferentes. Así, los niños tienen conocimientos sobre el lenguaje de los textos escritos antes de llegar a dominar las convenciones del sistema de escritura. Esta posición conlleva la necesidad de una didáctica adecuada en la que la enseñanza/aprendizaje de ambos contenidos se desarrolle en paralelo. Se trata de una perspectiva que, precisamente, da sentido al aprendizaje del sistema de escritura: sin necesidad de pasar por el aprendizaje específico, lineal y secuenciado de letras, palabras y frases, la lectura y la escritura se aprenden mientras se utilizan para producir textos.¹

Como dice Camps (1999), escribir no es una capacidad natural del ser humano. Para conocer el lenguaje escrito es imprescindible introducirse en la complejidad de la comunicación escrita, independientemente de considerar la dificultad que supone el hecho de tener que hacer abstracción de los aspectos sonoros del habla (de los componentes fonológicos y prosódicos) para escribir. La complejidad existente cuando se ha de producir un texto, ya fue subrayada por Vigotsky (1981) en sus referencias al momento del primer aprendizaje de la escritura. Para el autor, ésta constituye un lenguaje sin interlocutor, dirigido a una persona ausente, lo que implica una situación nueva y extraña para el niño, ya que en el lenguaje oral las motivaciones cambiantes de los interlocutores determinan en cada momento el rumbo que ellos tomarán. En cambio, en el lenguaje escrito las motivaciones son más abstractas y están más distantes de las necesidades inmediatas, de manera que, cuando escribimos, estamos obligados a crear la situación en nuestro pensamiento, a representárnosla. Dicho de otra manera, la construcción del lenguaje escrito pasa por una interiorización de la actividad lingüística; es decir, el control es sobre todo interior, y es así tanto para la representación del destinatario como de las finalidades comunicativas.

(1) Somos conscientes de la extraordinaria importancia que tiene la enseñanza/aprendizaje del sistema de escritura en la etapa de Educación Infantil, pero no ha sido objeto de estudio en nuestra investigación, por lo que no nos referiremos a este tema.

El lenguaje escrito constituye, pues, para Vigotsky (1981), una forma particular de monólogo en el cual el discurso se ha de construir en solitario pero teniendo en cuenta al destinatario (la información que éste posee, sus posibles dudas, reacciones, incomprensiones...). En consecuencia, el aprendiz de escritor se ha de iniciar en la adquisición de habilidades que no necesita en las situaciones de interacción oral, pero que tendrá que aprender, en cambio, para llegar a ser un buen escritor.

Ahora bien, la construcción de la imagen del destinatario no es una construcción individual que parte cada vez de cero, sino que implica el conocimiento de las funciones sociales que la escritura cumple y de los roles sociales que pueden tener los participantes en las diversas actividades lingüísticas (Camps, 1994). Es el escritor solo quien tiene la responsabilidad de crearse como enunciador y de crear al destinatario. Pero esta creación no es absolutamente libre, sino que el escritor comparte unos presupuestos sociales y culturales que le permiten actuar dependiendo de las circunstancias contextuales.

Milian (1994) ha profundizado en la idea de que, durante el proceso de elaboración del texto, el escritor se enfrenta a diferentes contextos que le ofrecen puntos de referencia individuales para construir su propio universo de conocimiento a partir de la comparación y el contraste: el escritor aporta su propio contexto a la tarea, el *contexto de los conocimientos personales*, que se pone en juego en el *contexto de la tarea*, orientada a través de la consigna de escritura hacia el *contexto del destinatario*.

En este punto queremos recordar algunos conceptos aportados por Bajtin (1997): los de voz, direccionalidad y dialogicidad. Para el autor, un enunciado se expresa siempre desde una voz, desde un punto de vista, pero las voces no existen aisladas de las otras voces, sino que se encuentran siempre en un ambiente social y se vinculan de manera activa. Por eso otorga una gran importancia no sólo a la voz del emisor, sino también a la del destinatario: la *direccionalidad* es la cualidad de dirigirse hacia otro u otros. Ahora bien, para Bajtin, cada enunciado se ha de concebir primariamente como una respuesta (en un sentido amplio) a enunciados precedentes de una esfera determinada. Teniendo en cuenta que la direccionalidad implica al menos dos voces, propone el concepto de *dialogicidad*. Para Werstch (1993) la principal contribución de Bajtin es la explicación de cómo un enunciado se pone en contacto con otros enunciados: estos no son indiferentes unos a otros, y no son autosuficientes, sino que son conscientes uno del otro y se reflejan mutuamente. Este proceso se da de maneras diversas, ya que los enunciados de otra persona, pueden ser repetidos, pueden ser mencionados, pueden reflejarse en la expresión de nuestro discurso. Pero, más pronto o más tarde, lo que se ha entendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en la conducta del oyente.

La comprensión del acto comunicativo desde esta perspectiva nos lleva inevitablemente a entender la escritura como una actividad en la que se encuentran inmersos un conjunto de aspectos que configuran la complejidad a la que antes hemos aludido.

Para llevar a cabo el conjunto de operaciones implicadas en la actividad de producción de textos, el sujeto ha de escribir de manera deliberada, consciente y voluntaria, a diferencia de lo que sucede en el lenguaje oral (Vigotsky, 1981). Además, en la escritura la lentitud del acto acentúa el aspecto voluntario si se compara con la cadena de reacciones del diálogo. Precisamente porque escribir es más lento que hablar, permite el retorno inmediato o posterior a lo que ya está hecho, y estas cualidades de la actividad facilitan la selección de alternativas en el momento de escribir y un mayor cuidado del texto. Pero estos efectos de la

modalidad escrita sólo serán posibles a condición de que el escritor tenga en cuenta en su representación mental lo que ha de ser el discurso escrito (Tolchinsky, 1993).

Algunos autores (Halté, 1989; Baquero, 1996) han puesto de manifiesto que el desarrollo de los procesos psicológicos más complejos, como la escritura, requiere la existencia previa de procesos psicológicos superiores más rudimentarios. Ahora bien, dichos autores consideran que los primeros no resultan de la evolución espontánea de los segundos, sino que necesitan la participación de procesos de socialización específicos, porque la evolución se sitúa dentro del desarrollo cultural. Así, las competencias del lenguaje oral “no evolucionan hacia la escritura” e, igualmente, para llegar a dominar la lengua escrita se requiere no sólo la comprensión del sentido cultural de la práctica de la escritura, sino también la participación en actividades de escritura y de lectura que conserven su esencia compleja y que no se diluyan en sus componentes (es decir, en las acciones y operaciones necesarias para su desarrollo).

Halté (1989) incide en la idea siguiendo el concepto de “situación-problema” planteado por Meirieu (1987). Según este último autor, las situaciones de resolución de un problema son interesantes en la enseñanza porque, enfrentándose a un problema real e intentando superar los obstáculos, el sujeto está obligado a hacer un aprendizaje. Para Halté (1989), escribir no consiste únicamente en disponer de un conjunto de habilidades y conocimientos y en tenerlos automatizados, sino que está implicado un aspecto cognitivo más complejo derivado del hecho de que, cuando se escribe, hay que tomar decisiones a cada momento. Como escribir supone siempre la resolución de problemas, en cada ocasión hay que innovar. Interesa, por lo tanto, crear situaciones susceptibles de provocar “conflictos sociocognitivos”. Dicho de otra manera, para que los alumnos aprendan a escribir, es necesario proponer en el aula “problemas” de escritura, y se dispone de un problema de escritura cuando la respuesta ante la tarea no es fácil. Convendrá educar para que los alumnos sepan resolver tareas complejas y para que aprendan a gestionar procedimientos complejos, evitando que se dedique la mayor parte del tiempo escolar a actividades consistentes en dar respuesta a instrucciones simples. Desde estos presupuestos es ineludible optar por la propuesta en el aula de tareas en las que escribir tenga sentido; es decir, en las que los alumnos escriban a partir de una necesidad comunicativa, con un objetivo y un destinatario, planteándose qué se quiere decir, a quien, con qué intención y de qué manera se dirá. Esto implica la conveniencia de tener en cuenta para las actividades de escritura los objetivos comunicativos junto a los objetivos de aprendizaje (Camps, 1994).

Este enfoque coincide con la asunción, para el aula, de las ideas de Dewey y de su seguidor, Kilpatrick.² Nos referimos al “método de proyectos” que estos autores desarrollaron a comienzos del siglo XX y que tanta aceptación tiene en la actualidad, concretándose en propuestas como los proyectos de trabajo, el trabajo por tareas e, igualmente, con una filosofía similar, en las secuencias didácticas. En esencia, un proyecto es un plan de trabajo libremente elegido con la finalidad de hacer algo que interesa, bien sea un problema que se quiere resolver o una tarea que se quiere realizar.

La perspectiva expuesta coincide con las propuestas de *globalización* para el aula, relacionadas especialmente con los primeros niveles escolares. Se parte de la idea de que una

(2) Las ideas de Dewey fueron reflejadas y desarrolladas por Kilpatrick en su obra *Método de proyectos*, recogida en ABAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1964): *Historia de la Pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica.

finalidad básica de la educación consiste en preparar a los niños para que lleguen a ser ciudadanos capaces de comprender la realidad, de valorarla, de tomar opciones y de intervenir en ella. Para conseguirlo, el sistema educativo ha de ofrecer a los alumnos instrumentos que permitan resolver los problemas que la realidad y la actuación sobre ella plantean. Teniendo en cuenta que estos son globales y complejos, su tratamiento en el aula ha de estar impregnado de una perspectiva globalizadora que permita analizar las situaciones de manera contextualizada. Además, dicha perspectiva globalizadora, al detectar problemas interesantes para los niños, permite que los aprendizajes sean altamente significativos. Conviene, por lo tanto, organizar secuencias de aprendizaje orientadas a una finalidad concreta con sentido e intencionalidad, y ubicadas en contextos en los que resulten significativas y funcionales. En nuestra opinión, es importante incidir en la idea de que, en el ámbito del lenguaje, esta realidad global y compleja se concreta en el uso de los géneros discursivos.

El concepto de género es explicado magistralmente por Bajtin (1997), que lo retoma a partir de su utilización anterior en el campo literario y extiende su significado a todo el abanico de las producciones orales y escritas. Para el autor, las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso, el carácter y las formas de uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana. La utilización del lenguaje se da en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Cada enunciado separado es individual, pero cada esfera de uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los cuales Bajtin llama géneros discursivos. En cada esfera de la praxis humana existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y complica la esfera misma (Bajtin, 1997). Por lo tanto, los géneros son múltiples y heterogéneos, pero su estabilidad introduce cierta regularidad en la comunicación. Aunque admiten una gran variedad y creatividad, los enunciados no son combinaciones absolutamente libres, sino que el hablante o escritor ha de optar por un género que resulte adecuado a cada circunstancia. Como indican Silvestri y Blanck (1993), no sólo las formas lingüísticas (el léxico y la gramática) son obligatorias para el hablante, sino también los géneros: una elección incongruente o un mal dominio del género comprometen la intercomprensión y sus consecuencias prácticas.

Así, para Bajtin la comunicación verbal nunca puede ser entendida y explicada fuera del vínculo con una situación concreta, porque está indisolublemente entrelazada con comunicaciones de otro tipo. En esta relación concreta con la situación, la comunicación discursiva está siempre acompañada por actos sociales de carácter extralingüístico como, por ejemplo, los actos de trabajo o los actos simbólicos de un ritual o de una ceremonia (Voloshinov, 1992). Para García (2000), la observación de los géneros, en tanto que estos constituyen tipos efectivos de réplicas producidos en los diversos dominios de utilización del lenguaje, nos permite dar cuenta de la estrecha vinculación de la materia verbal con la realidad que refleja y con los sujetos que la producen.

En el ámbito de la didáctica de la lengua, diversos autores (entre otros, Dolz y Schneuwly, 1997, 1998; Canvat, 1998; Camps, 1999; García, 2000) reivindican, en los últimos años, el concepto de género. Éste emerge, así, con la ventaja de constituir un punto de referencia concreto para los alumnos: dentro de la extrema variabilidad de las prácticas lingüísticas, los géneros pueden ser considerados entidades intermediarias que proporcionan a los alumnos medios para el análisis de las condiciones sociales efectivas de producción y de recepción de textos; proporcionan, igualmente, un esquema de análisis de los contenidos, de

la organización del conjunto del texto y de las secuencias que los componen y, también, de las unidades lingüísticas (Dolz y Schneuwly, 1998).

Para Canvat (1998), la noción de género nos proporciona una posibilidad extraordinariamente interesante para el aprendizaje de la escritura, porque todas las operaciones y habilidades que se deben adquirir para aprender a elaborar textos se encuentran implicadas en él y, además, de manera global y desde la perspectiva de la complejidad de la escritura. Además, según el autor, no hay práctica de escritura que no se produzca en función de un sistema genérico preexistente, sea para respetarlo o para transgredirlo. Diversos autores han demostrado —y también la práctica diaria en el aula— que los aprendices distinguen muy pronto determinados géneros así como las estructuras que les son propias, y también que son capaces de utilizar estos conocimientos en los textos que leen o escriben. Para Canvat (1998), los géneros preexisten siempre en los aprendices, al menos como representación difusa o confusa.

Por otra parte, el género se integra fácilmente en proyectos de aula, permitiendo proponer a los alumnos actividades con sentido y, al mismo tiempo, específicas (Dolz y Schneuwly, 1998). La escritura de géneros desde la perspectiva de su complejidad, y su apropiación progresiva por parte de los alumnos, pueden producirse gracias a la participación de estos en proyectos que supongan una tarea compleja en la cual los niños tengan que desarrollar la representación de la tarea y la representación del destinatario. Ello sólo es posible cuando la propuesta de la actividad surge a partir de una situación en la que se produce la necesidad de comunicarse mediante la escritura.

En Educación Infantil, la posibilidad de introducir a los alumnos en la complejidad de la producción de textos escritos, se hace real porque la actividad de los niños tiene lugar inicialmente de manera gradual y asistida por el maestro. Para Cazden (1991) parte del poder del concepto de *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky (1981) —y de otros que derivan de él, como los de *andamiaje* o *conciencia vicaria*— se debe a que la ayuda del enseñante permite al aprendiz participar desde el principio en una totalidad, en una unidad significativa de actividad funcional. Es decir, el alumno puede, desde los primeros años de la escolarización, ser actor de tareas complejas de escritura gracias al apoyo del adulto.

LA INVESTIGACIÓN CON LAS MAESTRAS

Nuestra investigación tiene lugar en el aula, con ocho maestras, y se centra en el proceso de enseñanza/aprendizaje de algunos géneros escritos con alumnos de cinco años. Aunque sin separarlo del aprendizaje, estudiamos el aspecto de la enseñanza porque ésta constituye el núcleo de nuestra atención. Un motivo importante en la determinación de nuestro interés es el hecho de que apenas si existe investigación sobre la iniciación de los niños en el lenguaje escrito que fije la atención en el polo de la enseñanza: el estado actual de conocimientos sobre los primeros pasos en la enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito proviene, sobre todo, de planteamientos derivados bien sea de la práctica en el aula o de investigaciones centradas en el aprendizaje.

Partiendo de la idea de que, sólo a partir de la complejidad intrínseca a la escritura de textos, se puede abordar de manera rigurosa lo que supone la actividad de producción de un género, nos propusimos investigar, con el grupo de maestras, qué pensaban, qué hacían habitualmente y qué podían hacer (al ofrecerles una propuesta concreta), en relación con el tipo de situaciones en las que se inicia la producción de géneros escritos con los alumnos.

Para conocer las ideas de las profesoras al respecto, así como su práctica habitual en el aula, decidimos hacer una entrevista a cada maestra. Para estudiar cómo, a partir de una propuesta nuestra, llevarían a cabo la producción de textos escritos, y a partir de qué situaciones, les planteamos la realización de una sesión práctica en la que los alumnos elaborasen un género escrito; les sugeríamos la creación de una situación comunicativa en la que surgiese la necesidad de escribir un texto para un destinatario en concreto, con un contenido determinado y con un objetivo claro. Los alumnos se situarían así ante la complejidad del acto de escribir tal como se produce habitualmente en los escritores. Como nuestro objetivo era centrarnos en el polo de la enseñanza, estudiaríamos sobre todo la intervención de la maestra al respecto.

La investigación tuvo lugar en aulas que siguen un programa de inmersión lingüística en valenciano. Los colegios respectivos fueron elegidos al azar, entre los centros públicos de la comarca de l'Horta Sud (València). Se trata de una zona que, habiendo sido esencialmente agrícola, pasó a ser industrial y de servicios, lo que produjo una fuerte inmigración desde otras zonas de España. El alumnado que asiste a los colegios públicos es mayoritariamente de clase media-baja.

En cuanto a la formación de las maestras en relación al lenguaje escrito y a la iniciación a la lectura y la escritura, hay que tener en cuenta que la aplicación de la reforma educativa de la LOGSE generó una importante actividad de formación que, sin haber llegado necesariamente a todo el profesorado de Educación Infantil, ha tenido una influencia evidente y determinante. La aportación que, en esencia, ha conformado el enfoque de dicha formación, es la que procede de los estudios y propuestas de Ferreiro y Teberosky (1979) en la línea del constructivismo y referido al aprendizaje de la escritura.

La entrevista con cada maestra tuvo lugar previamente a las sesiones prácticas. Mediante un cuestionario de carácter semiabierto, hablamos con las profesoras sobre su práctica habitual y sus ideas acerca del tema. Obtuvimos respuesta a algunas preguntas que nos hacíamos: ¿Se proponen la escritura de textos en el aula? En caso positivo, ¿cómo inician las actividades correspondientes con los alumnos? ¿Crean situaciones de comunicación como contexto que genere la escritura a partir de una necesidad comunicativa? ¿Tienen en cuenta la presencia de los elementos de la comunicación (contexto, emisor, destinatario, objetivo..) y buscan que los alumnos sean conscientes de ellos?

Las sesiones prácticas se realizaron con grupos de cinco o seis alumnos, evitando hacerlo con todos los niños de la clase para poder registrar con fidelidad el discurso y acciones de los participantes. Los alumnos tenían que elaborar un género escrito, a elegir por parte de la profesora entre una carta de demanda justificada, un relato de una experiencia vivida y una receta de cocina. Pero quedaba claro que el texto no necesariamente tenía que ser grafiado de manera material por los niños, sino que podía hacerlo la maestra. En cuanto a la creación de una situación comunicativa en la que se generase la necesidad de escribir un texto, les facilitamos, a modo de sugerencia, ejemplos en los que, a partir de determinados géneros, se proponía una situación comunicativa, un objetivo y un destinatario (por ejemplo, escribir una carta para pedir una información relacionada con una próxima salida escolar).

La metodología utilizada es de carácter cualitativo, con el objetivo de observar y describir lo que las profesoras decían y hacían sobre la enseñanza de la escritura. El análisis conceptual, a partir de los presupuestos del marco teórico, complementa la observación, siendo el objetivo describir y comprender. Se trata de identificar procesos que requieren un proce-

dimiento de microanálisis; con este objetivo, para la obtención y análisis de los datos, utilizamos los siguientes elementos: a) grabaciones en audio i/o en vídeo de las entrevistas con las maestras y de las sesiones prácticas desarrolladas en el aula; b) transcripción de estas grabaciones; c) investigación detallada, rastreando el discurso, de aquello que pudiese ser indicio de lo que pretendíamos explicar. Se trata de una metodología descriptiva que no busca la generalización de manera directa, pero lo que sí pretende, en cambio, es el contraste con otras investigaciones.

A través de una serie de pasos, en primer lugar, describimos, analizamos e interpretamos la información ofrecida por cada profesora y, en segundo lugar, contrastamos los datos de las ocho maestras. El análisis de todo ello nos llevó a las observaciones que explicamos a continuación.

Las entrevistas

Una primera constatación que hemos de señalar, aunque sea someramente, es que, mientras que las profesoras dedican al aprendizaje del sistema de escritura la atención que el tema merece, no ocurre lo mismo con la producción de textos, que queda relegada a un segundo término, según observamos en sus discursos; además, la escritura de textos amplios es muy escasa, siendo frecuente en cambio la escritura de palabras y, en todo caso, de textos muy breves (de dos o tres palabras).³

Según las maestras nos explican, crean en ocasiones, si bien con diferencias entre ellas, situaciones de comunicación a partir de las cuales producir textos escritos. Esto sucede cuando escriben invitaciones, felicitaciones, cartas, notas, postales o la descripción del protagonista de un cumpleaños. Ahora bien, estas actividades son en conjunto poco frecuentes, y los textos consisten por lo general en expresiones breves o simplemente palabras. Observamos, por otra parte, que las profesoras no hablan en ningún momento de intervenir conscientemente para que los alumnos se den cuenta de la presencia de los elementos de la comunicación (quien escribe, a quien, qué, con qué finalidad).

La escritura, cuando no se plantea como ejercicio de aprendizaje del sistema de notación, sino para que se utilice con sentido, como ellas nos indican, se propone habitualmente aprovechando las posibilidades que surgen a partir de las actividades que se llevan a cabo en el aula. Esta opción genera ocasiones para que los niños escriban con funcionalidad y con sentido (por ejemplo, cuando se necesita escribir en un proyecto de trabajo). Ahora bien, a menudo lo que consiguen es una escritura contextualizada, pero sin que la acción tenga una funcionalidad (por ejemplo, cuando se escribe el nombre del personaje de un cuento en la pizarra sin un objetivo explícito y funcional que pueda generar en los alumnos la comprensión del sentido de la escritura). Observamos que esto último es lo que se da con más frecuencia. Hemos de indicar que la escritura, también en estos casos, suele ser de palabras o de expresiones breves.

Las sesiones prácticas

Queremos destacar, si bien sin extendernos, que en las sesiones prácticas siete de las maestras producen textos amplios con sus alumnos, en contraposición a las reservas que

(3) Aunque hemos estudiado ampliamente este tema, no nos extendemos ahora en él por motivos de espacio.

mayoritariamente demostraban sobre esta posibilidad cuando hablaban de su práctica habitual durante las entrevistas. Es significativa, por tanto, la diferencia entre las ideas de las maestras en este sentido y lo que, en cambio, han llevado a cabo en las sesiones prácticas. Solamente en un caso, los alumnos no llegan a producir textos, sino que se limitan a utilizar palabras, cifras y dibujos. El motivo es claro: la maestra opta por dejar que los alumnos hagan solos la actividad. Estas constataciones nos llevan a pensar que en el aula de cinco años se pueden producir textos amplios, pero a condición de que haya una intervención decidida del enseñante, que ha de desempeñar un papel de *andamiaje*, de apoyo, para que los alumnos puedan realizar actividades que por sí mismos no podrían hacer.

Habíamos pedido a las maestras la producción de un texto a partir de una situación que resultara similar a un contexto comunicativo auténtico y de la cual se desprendiese la necesidad de escribir un género determinado. Pues bien, esta propuesta, la llevaron a cabo siete de las ocho profesoras. Todas, excepto una, crearon una situación que daba sentido a la producción del texto. No obstante, conviene advertir que había diferencias en cuanto al convencimiento y empeño de cada profesora para presentar la necesidad comunicativa, y para mantenerla presente a lo largo de la sesión de manera que resultara auténtica para los alumnos (realmente lo consiguen cinco de ellas). Hemos podido constatar que estas diferencias coinciden con la mayor o menor presencia de alusiones a los diversos elementos de la comunicación (es decir, al objetivo, contexto, emisor, destinatario, contenido, soporte...) y, por tanto, con la posibilidad de que los niños tomen conciencia de su presencia en las situaciones comunicativas. Para un resumen de esta información, véase el **Cuadro 1**.

En cuanto a la carta la propuesta se inserta, en las tres maestras, dentro de un proyecto pedagógico de aula de próxima realización. En el relato, en cambio, las tres maestras que lo escogen se basan, para hacer sus propuestas, en un foco distinto: en un caso, escriben el relato de una excursión para incluirlo en la revista del colegio; en otro, relatan como “noticia”, para la investigadora, un hecho interesante acontecido en el aula; en el otro, relatan una excursión para responder a una demanda de los padres. En el caso de la receta de cocina sólo una de las maestras crea proyecto, y lo hace con la propuesta de escribir la receta para los niños de otra clase.

Hay en este aspecto, por tanto, una nueva diferencia entre las ideas de las profesoras y lo que han llevado a cabo en las sesiones prácticas. En las entrevistas no nos hablaron apenas de actividades de escritura dentro de proyectos y situaciones en los que el objetivo fuera la comunicación, sino que dominaban las referencias a actividades de escritura ubicadas en el contexto de las tareas escolares (como la escritura del título de un cuento leído o de los nombres de sus personajes) pero sin una funcionalidad de uso ni una intención comunicativa. Hemos comprobado en cambio que, cuando las maestras se han encontrado con una propuesta concreta para producir un texto y han dispuesto de información y recursos para crear una situación comunicativa (los facilitados en la consigna), la llevan a cabo mayoritariamente y además con estrategias interesantes.

Una constatación destacable es que, cuando las maestras, por su convencimiento y empeño, crean un proyecto con características de autenticidad, se logra que la tarea tenga sentido para los alumnos y que estos la asuman consecuentemente con motivación e implicación.

Como observación significativa y en relación con el género utilizado, hemos constatado que, sea cual sea éste, existen las mismas posibilidades de crear proyectos en los que la tarea escolar tenga sentido. La razón es clara: los géneros constituyen, siempre, usos del lenguaje para la comunicación.

	Características	Aspectos de la situación comunicativa sobre los que se centra la atención
Neus (carta a la granja-escuela)	—situación comunicativa creada aprovechando una próxima salida —después no vuelve a haber alusiones a la necesidad comunicativa	—la propuesta se basa en la necesidad de información de los emisores —falta de alusiones concretas a los elementos comunicativos —función de la correspondencia
Mar (carta al balneario)	—situación comunicativa creada aprovechando una próxima salida —alusiones a la necesidad comunicativa a lo largo de la sesión	—la propuesta se basa en la necesidad de información de los emisores —referencia a todos los elementos comunicativos —funcionalidad de la correspondencia y del correo
Palma (carta al mercado)	—se basa en una actividad similar realizada anteriormente en la clase —situación comunicativa creada aprovechando una próxima salida —alusiones a la necesidad comunicativa a lo largo de la sesión	—la propuesta se basa en la necesidad de información de los emisores —referencia a todos los elementos comunicativos —funcionalidad de la correspondencia y del correo
Estrela (relato: excursión a Mundomar)	—se habla de la necesidad comunicativa cuando los alumnos ya están haciendo la tarea —no hay alusiones posteriores a la necesidad comunicativa	—sólo se hace referencia al objetivo de la propuesta
Alba (relato: Noticias de Manel)	—propuesta creada aprovechando la presencia de la investigadora —el relato se concreta en la noticia como género, a propuesta de la maestra —alusiones a la necesidad comunicativa a lo largo de la sesión	—el proyecto se basa en la figura del destinatario —alusiones a todos los elementos de la comunicación
Lluna (relato de la excursión al Saler)	—la situación comunicativa lleva a la escritura del relato como género —alusiones a la necesidad comunicativa a lo largo de la sesión	—la propuesta se basa en la demanda de los destinatarios —referencias a todos los elementos comunicativos
Sunna (receta de cocina: el zumo de naranja)	—no crea una necesidad comunicativa	—no hay referencias a los elementos comunicativos
Silvana (receta de cocina: el zumo de naranja)	—situación comunicativa que lleva a la escritura de la receta de cocina como género —alusiones a la necesidad comunicativa a lo largo de la sesión	—la propuesta se basa en el objetivo comunicativo —referencias a todos los elementos de la comunicación

Cuadro 1: Resumen de las características de la situación comunicativa creada por las maestras

CONCLUSIONES

Los resultados demuestran que las maestras de la investigación producen textos amplios con alumnos de cinco años y que, además, lo hacen con provecho en relación a las posibilidades de aprendizaje de estos.

Ahora bien, los niños pueden producir dichos textos a condición de que haya una intervención clara de la profesora. Se pone de manifiesto, así, el interés de desempeñar un papel de apoyo, de andamiaje, por parte del enseñante, para que los alumnos puedan hacer y aprender aquello que por sí solos no serían capaces de realizar.

Las profesoras han creado mayoritariamente una situación comunicativa que genera la necesidad de escribir un género para comunicarse con un destinatario, en contraposición a sus ideas y práctica habitual. Lo han hecho al disponer de una propuesta clara en este sentido, la que les habíamos proporcionado mediante la consigna. Esto constituye una prueba de la efectividad de la información cuando se pretende realizar innovaciones pedagógicas en el aula.

En nuestra opinión, mediante la producción de géneros escritos a partir de una situación y necesidad comunicativas, se consigue la presencia de unos objetivos comunicativos junto a unos objetivos de aprendizaje. Gracias a los primeros, se puede desarrollar en los alumnos la representación de la tarea y la representación del destinatario, y también el conocimiento práctico de los restantes elementos de la comunicación. Este conjunto de circunstancias permite que los niños experimenten desde un principio los usos de la escritura tal como se producen en los distintos ámbitos sociales y que se introduzcan desde bien pronto en la comprensión de lo que supone escribir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJTIN, M. (1997): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BAQUERO, R. (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.
- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- CAMPS, A. (1999): "Motius per escriure". *Guix*, 251, pp. 5-10.
- CANVAT, K. (1998): "La notion de genre a l'articulation de la lecture et de l'écriture", en REUTER, I. (comp.): *Les interactions lecture-écriture*, Bern, Peter Lang, pp. 263-282.
- CAZDEN, C.B. (1991): *El discurso en el aula*, Madrid, Paidós/ MEC.
- DOLZ, J. y B. SCHNEUWLY (1997): "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona", *Textos*, 11, pp. 77-98.
- DOLZ, J. y B. SCHNEUWLY (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- FERREIRO, E. y A. TEBEROSKY (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- GARCIA, M. (2000): "Els gèneres del discurs o la perspectiva de la interacció verbal", en CAMPS, A., I. RÍOS I M. CAMBRA: *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Graó, pp. 191-197.
- GOODMAN, Y. (1992): "Las raíces de la alfabetización", *Infancia y aprendizaje*, 58, pp.29-42.
- HALTÉ, J. F. (1989): "Savoir écrire-savoir fer", *Pratiques*, 61, pp. 3-28.
- MEIRIEU, P. (1987): *Apprendre...oui, mais comment?*, París, ESF.
- MILIAN, M. (1996): "Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos", *Cultura y educación*, 2, pp. 67-78.
- SILVESTRI, A. y G. BLANCK (1993): *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*, Barcelona, Anthropos.
- TOLCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Anthropos.
- VIGOTSKY, L. S. (1981): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- VOLOSHINOV, V. N. (1992): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial.
- WERTSCH, J. (1993): *Voces de la mente*, Madrid, Aprendizaje-Visor.